

## Een noodzakelijk goed

### Over de maatschappelijke noodzaak van levensbeschouwelijk onderwijs

JAN MARTEN PRAAMSMA

*Onderwijstijd is een schaars goed en veel onderwerpen zijn relevant en nuttig voor leerlingen. Om die reden wordt elk schoolvak eens in de zoveel tijd geconfronteerd met de legitimiteitsvraag: waarom is het nodig dat leerlingen hierin geschoold worden? Dat geldt ook voor godsdienst/levensbeschouwing. Voor dat vak ligt de legitimeringsvraag echter nog complexer dan bij andere schoolvakken, omdat het een dubbele legitimering kent: vanuit de 'vrijheid van onderwijs' en vanuit het belang van algemene vorming. In deze bijdrage begin ik bij de laatste legitimering - redenerend vanuit het algemeen belang - in de hoop vanzelf bij het meer bijzondere belang uit te komen.*

De dubbelheid van GL is dat dit vak enerzijds verankerd is in de identiteit van de school. Deze hangt samen met de 'vrijheid van onderwijs' die ouders de ruimte biedt hun kinderen te laten onderwijzen binnen de context van een levensbeschouwelijke (of pedagogische) stroming waarmee zij zich verbonden weten. Anderzijds wordt het vak belangrijk gevonden vanwege de betekenis voor de algemene vorming of burgerschapsvorming als voorbereiding op het functioneren in een multireligieuze samenleving.

Die dubbele legitimatie geeft het vak dubbele ankers. Tegelijk bestaat het risico van hinken op twee gedachten. Beide benaderingen lijken namelijk moeilijk samen te gaan, omdat het ene perspectief lijkt te steunen op een specifiek groepsbelang, terwijl het andere refereert aan het algemeen belang. Dat maakt een overtuigende vaklegitimatie lastig, omdat je snel verdacht wordt van een dubbele agenda. Daarom is een heldere verantwoording des te belangrijker.

#### **Respect en begrip**

Het meest eenvoudige argument voor GL luidt dat leerlingen begrip en respect moeten leren opbrengen voor de verschillende religieuze tradities in de Nederlandse samenleving (en daarbuiten). Het is nodig dat alle leerlingen hierin

geschoold worden, omdat het de basis vormt voor het vreedzaam samenleven van mensen van uiteenlopende religieuze signatuur.

Dat argument klinkt echter eenvoudiger dan het is, want veel problemen in het multireligieuze samenleven komen juist voort uit de schrijnende oppervlakkigheid van de kennis ten aanzien van de eigen traditie en/of die van de ander. Martijn de Koning wees er in zijn proefschrift op hoe belangrijk verdiepende religieuze kennis is voor de religieuze identiteitsontwikkeling onder islamitische jongeren en - omgekeerd - hoe radicalisering of een gebrek aan 'religieuze weerbaarheid' vaak samenhangen met een gebrek aan kennis van de islam (De Koning, 2008; Slootman & Tille, 2006). Waar dit al geldt voor de kennis van de eigen overtuiging, is eenvoudig voorstelbaar hoe dat ligt ten aanzien van overtuigingen van anderen: wederzijds onbegrip heeft inderdaad vaak te maken met 'niet begrijpen'.

*Het is nodig dat alle leerlingen in GL geschoold worden,  
omdat het de basis vormt voor het vreedzaam samenleven  
van mensen van uiteenlopende religieuze signatuur.*

Dat het nog niet zo eenvoudig is de ander goed te begrijpen, blijkt uit een voorbeeld dat Borgman e.a. geven in de inleiding van hun boek *Islam in Nederland*, waar zij een reconstructie geven van het debat over onverdoofd ritueel slachten, dat in Nederland recentelijk weer actueel was (Borgman e.a., 2011). Zij schrijven daar: "Ritueel slachten is binnen het jodendom en de islam een uitdrukking van eerbied. Eerbied voor het dier, dat door de slacht wordt opgeofferd. Eerbied voor het dier en het voedsel dat het geeft. Eerbied voor God die het dier geschapen heeft en mensen toestaat zich met het vlees ervan te voeden. Hiertegenover is de bio-industrie koelbloedige toe-eigening. Dieren worden niet gezien als levende wezens die dragers zijn van een mysterie, maar als producten en producenten, als leveranciers van melk, vlees en leer. Slachthuizen zijn een onderdeel in de productieketen en er is geen ruimte voor het besef dat een levend wezen wordt gedood. Niettemin verschijnt in een gesecculariseerde blik de industriële vleesproductie als moreel superieur aan de rituele slacht als het tot meetbare pijn gereduceerde dierenleed bestreden wordt door het dier te verdoven alvorens het te slachten. Het inzicht dat dierenleed niet samenvalt met fysieke pijn en dat respect voor de Godgegeven waardigheid van dieren van groter belang zou kunnen zijn dan pijnreductie, heeft in de publieke discussie letterlijk geen plaats. Die spitst zich toe, zoals gezegd, op de formele vraag hoe de vrijheid van godsdienst is af te wegen tegen dierenleed."

Wie iets wil begrijpen van de ander zal verder moeten kijken dan de buitenkant van diens opvatting of gedragingen. Je krijgt pas echt zicht op de betekenis van

woord en gedrag als je doorvraagt naar de waarden en overtuigingen die daar onder liggen en er betekenis aan geven. Boersema benadrukt in het door hem ontworpen Cultureel Waarden Systeem (CWS), dat wie de religie of cultuur van de ander wil begrijpen, moet vragen naar de bredere wereldbeschouwing of 'worldview', waarvanuit religieuze uitingen en gedragingen betekenis krijgen. Wie op die manier dieper peilt, krijgt meer oog voor de complexiteit van het interreligieus verstaan (Boersema & Paas, 2011).

*Wie de religie van de ander wil begrijpen, moet vragen naar de bredere 'worldview', waarvanuit religieuze uitingen en gedragingen betekenis krijgen.*

Borgman e.a. (2011) geven nog een paar mooie voorbeelden van de gelaagdheid en ambivalentie in het interculturele debat, waarin bovendien de ongelijkheid tussen subcultuur en dominante cultuur in het oog springt: "Zo kan het gebeuren dat bij het zien van een hoofddoek velen dwang vermoeden, of minstens moeilijk weerstaanbare sociale druk, en zich daarover opwinden. Een korte rok of een tatoeage wordt daarentegen vanzelfsprekend geassocieerd met vrijheid en individualiteit, en die gelden als vanzelfsprekend positief. Religieus gedrag en religieuze opvattingen verschijnen als afwijkingen van een normaliteit die wordt gedefinieerd zonder inbreng van de zijde van de religie."

Verschillen tussen (sub)culturele groepen kunnen dus veel ingewikkelder liggen dan op het eerste gezicht lijkt en spraakverwarring, onderling misverstaan en de vooroordelen die daarvan het gevolg kunnen zijn, liggen overal op de loer. In een multireligieuze samenleving is daarom een verdiepende inleiding in de achtergronden van de religies die in die samenleving aangetroffen worden voor alle toekomstige burgers van het grootste belang.

### **Voedingsbodem**

Er is nog een argument om te betogen dat GL van belang is voor alle leerlingen. Dit ontleen ik aan de politieke filosofie van de joodse filosofen Isaiah Berlin en Hannah Arendt. Volgens hen vormt pluralisme het hart van de democratie, in die zin dat de democratie haar kracht ontleent aan het inhoudelijke gesprek tussen verschillende overtuigingen. Juist de veelheid van opvattingen vormt de voedingsbodem voor democratische besluitvorming. Democratie draait niet om de macht van het getal, maar om het zoeken naar overeenstemming in het politieke debat, het debat in de politieke arena. De verschillende 'worldviews', of - zoals politiek filosofen dat noemen - 'concepties van het goede leven', vormen de voeding voor dat debat. Zonder die voedingsbodem droogt de democratie op. Om het publiek en politiek debat te blijven voeden, is het belangrijk

dat levensbeschouwelijke tradities die daar de bron van vormen, worden doorgegeven aan toekomstige generaties.

De betekenis van het doorgeven van levensbeschouwelijke tradities voor het scherp houden van het politieke debat, vind ik ook bij de - eveneens joodse - pedagoge Lea Dasberg. In een lezing die zij in 1993 hield ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan van de oud-verzetskrant *Trouw*, schetste zij hoe het verzet in de Tweede Wereldoorlog vooral werd gedragen door communisten en calvinisten. Kennelijk hadden degenen die waren opgegroeid in een eenduidige traditie daarin voldoende bagage meegekregen om zich te weer te stellen tegen de ideologie van het nationaal-socialisme. Dasberg schrijft: “De disciplinerende in hun jeugd had ze blijkbaar niet tot meelopers gemaakt, maar tot dwarsliggers tegen het onrecht.”

*Om het democratisch publiek en politiek debat te blijven voeden, is het belangrijk dat levensbeschouwelijke tradities die de bron vormen van ‘worldviews’, worden doorgegeven aan toekomstige generaties.*

Toch is dat verhaal volgens Dasberg iets ingewikkelder dan het op het eerste gezicht lijkt. Met name de normvaste gereformeerden werden in de oorlog geconfronteerd met lastige morele dilemma's waar hun traditie beslist geen eenduidig antwoord op gaf. De tijd van de oorlog was er volgens Dasberg een van de ‘Umwertung aller Werte’: “Liegen tegen de moffen was goed, stelen van de vijand was goed en in *ultima ratio* werd ook doden als een deugd aangerekend.” Alles wat de traditie verbood, werd door de situatie gelegitimeerd. Het is dan ook de vraag hoe het voor deze mensen nog mogelijk was te oordelen vanuit een traditie die voor dergelijke situaties geen kant en klare antwoorden ter beschikking had. Kennelijk ligt het verhaal gecompliceerder dan de eenvoudige opvatting dat wie normen en waarden geleerd heeft, bestand is tegen wind van leer (Dasberg, 1993).

Dirk Willem Postma, die in zijn proefschrift uit 2004 een pedagogiek ontwikkelt op basis van het denken van Arendt, legt uit dat dit opvoeders voor een lastig dilemma plaatst. Je wilt je kinderen opvoeden in je eigen traditie, maar je weet tegelijk dat je moeilijk kunt voorzien met welke vragen en situaties je kinderen later geconfronteerd zullen worden. Je kunt je kinderen moeilijk antwoorden meegeven op vragen die je zelf nog niet kunt voorzien. Maar volgens Postma kun je jongeren wel - met overtuiging - inleiden in wat voor jou zélf hier en nu van waarde en betekenis is, zodat ze ontdekken wat jou drijft en motiveert, wat voor jou in de wereld van wezenlijk belang is. We moeten volgens Postma daarom niet vooruit willen lopen op wat we denken dat onze leerlingen in de toekomst nodig zullen hebben, maar ons afvragen hoe we later door hen herinnerd willen worden.

### **Bij de paters**

Een mooi voorbeeld van hoe maatschappelijke vorming door middel van het initiatie in een bepaalde levensbeschouwelijke traditie kan werken, schetst Tom van den Beld in zijn proefschrift uit 2009 over de geschiedenis van prestigieuze jezuïeteninternaten in Nederland. Decennialang brachten jongens uit de betere katholieke kringen hun middelbareschooltijd door bij de jezuïeten in Katwijk, Den Haag, Zeist, Amsterdam of Nijmegen. Het onderwijs in de internaten was uitgesproken katholiek van karakter. Zo vonden bijvoorbeeld ook de eerste communie en het vormsel in schoolverband plaats. Opmerkelijk is dat we ondanks dat uitgesproken katholieke onderwijs oud-leerlingen van de internaten terugvinden op verantwoordelijke posities in het hele spectrum van de Nederlandse politiek. Onder hen zijn bekende namen als die van de oud-premiers Jan de Quay (KVP) en Ruud Lubbers (CDA), maar ook Hans van Mierlo (D66), Erik Jurgens (PvdA) en Benk Korthals (VVD).

*Je kunt jongeren - met overtuiging - inleiden in wat voor  
jou zélf hier en nu van waarde is, zodat ze ontdekken  
wat voor jou in de wereld van wezenlijk belang is.*

De Britse onderwijsfilosoof Richard S. Peters beschrijft dit proces in de inmiddels klassiek geworden woorden: “Children can and must enter the palace of reason through the courtyard of habit and tradition.” (R.S. Peters 1981 p. 52) Je hoeft je niet eens blijvend tot een overtuiging of waardenpatroon te bekennen, maar het is vormend in een waardenpatroon te zijn ingeleid om in staat te zijn op basis daarvan een eigen perspectief op de wereld te ontwikkelen. Wat je leert, is dat het er toe doet hoe je naar de werkelijkheid kijkt, dat het iets zegt over hoe jij in de wereld staat en hoe jij je met die wereld engageert. Ook Dasberg komt uiteindelijk tot de conclusie dat leerlingen in de religieuze vorming niet zozeer antwoorden leren op morele vragen, maar vooral het vraagstuk van de moraliteit zelf leren kennen. Daarvoor is wel nodig dat op school de eigen levensbeschouwing nader wordt gethematiseerd en uitgediept en met andere levensbeschouwingen in gesprek wordt gebracht, om na te gaan in hoeverre ook in de eigen overtuiging de werkelijkheid geloofwaardig en betekenisvol gedeut en ontsloten wordt - en wat er geleerd kan worden van het perspectief van de ander. Het vak waar dat gebeurt - dat uitgevonden zou moeten worden als het niet al zou bestaan - is GL.

### **Fides quaerens intellectum**

In GL gaat het niet zozeer om het begrijpen wat mensen geloven of waarom mensen geloven, maar het gaat om de vraag hoe in verschillende gelovige

perspectieven de werkelijkheid wordt ontsloten. Want op het niveau van de duiding en interpretatie van de werkelijkheid worden religieuze standpunten verstaanbaar, bespreekbaar en begrijpelijk. Het gaat erom hoe 'onverdoofd slachten' in het seculier perspectief een andere duiding en betekenis heeft dan in religieus perspectief. In die beweging wordt de stap gemaakt van 'belief' naar 'rational belief', van geloven naar begrijpen (Meijer, 1984).

Maar tegelijk gaat het er in GL om te leren dat je als mens geen buitenstaander kunt blijven, maar dat het ertoe doet hoe je de wereld begrijpt en betekenis geeft. Hoe jij de wereld ziet, zegt niet alleen iets over de wereld, maar ook over jouw plaats daarin, over wat voor jou van wezenlijke betekenis is. GL gaat altijd over jezelf, over jouw wereld en hoe je je daartoe verhoudt.

In GL gaat het om het leren onderscheiden tussen zin en onzin op het gebied van goed en kwaad, leven en lijden, schuld en genade, hoop en wanhoop. Het gaat om een zoeken naar bevrijdende lichtpunten in de gebrokenheid van het bestaan, om signalen van hoop en betekenis. Het gaat om lichtpunten die geen vlucht zijn uit het leven, maar helpen het leven te begrijpen en daarin een weg te vinden.

*Het gaat er in GL om te leren dat je als mens geen  
buitenstaander kunt blijven, maar dat het ertoe doet  
hoe je de wereld begrijpt en betekenis geeft.*

### **Hij is het weer!**

En gaandeweg zal in die perspectieven en verhalen ook God ter sprake komen, gewoon omdat veel perspectieven en verhalen ook duidelijk maken hoe Hij op mens en wereld betrokken is en aan het leven betekenis geeft. Een enkele keer gaat het daarbij zelfs om ervaringen die bij leerlingen een glimlach van herkenning oproepen: 'Hij is het weer!' (Van Peursen, 1967) Daar raakt het schoolvak GL zelfs even aan geloof.

Die stap ligt meestal buiten het bereik van de leraar op school, zoals Siebren Miedema (2003) dat ooit treffend opschreef: "Dat komen van God hebben opvoeders niet in de hand, omdat zij noch het uur noch de dag kennen. Zij kennen niet het wat, wanneer en wie van die komst voor deze en gene leerling. Maar ze kunnen er wel voor waken dat precies die situaties vermeden worden in het proces van levensbeschouwelijke persoonsvorming van leerlingen, die zo'n komen aan de kant van de leerlingen ernstig kunnen verhinderen. Voor opvoeders ligt er de taak zulke mogelijkheden, zulke arrangementen in situaties en relaties te creëren waardoor leerlingen het onvoorziene en onvoorspelbare geschenk van de religie, van God en wellicht het geloof, op het spoor kunnen komen en ontvangen."

*GL gaat altijd over jezelf, over jouw wereld  
en hoe je je daartoe verhoudt.*

**Literatuur**

- Beld, T.A.M. van den (2009). *Katholieke jongens uit den beschaafden stand*. Nijmegen: Valkhof pers.
- Berlin, I. (1958/1996). *Twee Opvattingen van Vrijheid*. Amsterdam: Boom Klassiek.
- Blokland, H. (1997). Isaiah Berlin tussen liberalisme en communitarisme. In: *Liberaal Reveil* (38) 1997-4, 164-172.
- Boersema, P.R. & Paas, S. (2011). *Onder spanning*. Utrecht: Kok.
- Borgman, E. e.a. (2011). *Islam in Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Dasberg, L. (1993). *Meelopers en dwarsliggers*. Uitgave in samenwerking met het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Koning, M. de (2008). *Zoeken naar een 'zuivere' islam*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Meijer, W.A.J. (1984) Geloven of begrijpen. In: W. Ytsma & D. Brokerhof, *Godsdienstige opvoeding in het geding*. Kampen: Uitgeverij Kok.
- Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van de levensbeschouwelijke opvoeding*. Oratie, VU. Amsterdam.
- Peters, R.S. (1981). *Moral Development and Moral Education*. London: George Allen and Unwin.
- Peursen, C.A. van (1967). *Hij is het weer!* Kampen: Kok.
- Postma, D. W. (2004). *Because we are human*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven / Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Slootman, M. & Tillie, J. (2006). *Processen van radicalisering*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies.
- Vos, P. (2006). Opvoeding die verschil maakt. Over opvoeden in een multiculturele samenleving. In: Tirza van Laar, Jan Marten Praamsma & Judith Gerkema-Mudde (red.). *Geloofwaardig opvoeden* (pp. 70-81). Barneveld: De Vuurbaak.